s) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9570325
d'intérêt : 240

, Annie

ensions prosodiques des échanges verbaux d'enfants
fs-rejetés et prosociaux-populaires dans des situations sociales
tuelles / Annie Lamonde. -- [Hull?] : A. Lamonde, 1994.
, 53 f. : ill. (certaines en coul.) ; 28 cm.

itre de la couv. Résumé : f. ii. "Essai présenté à titre
entaire aux conditions d'obtention du grade M. Ed. : ... réalisé
cadre du programme de Maîtrise en éduca ion spécialisée de
rsité de Sherbrooke extensionné à l'Université du Québec à Hull
ité de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Maîtrise en éducation"
gr. : f. 43-48.

ire(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull • Université de
oke. Faculté d'éducation

pteur(s) : Comportement social • Communication verbale •
tement de l'enfant • Agressivité • Primaire (Ordre d'enseignement)

ficateur(s) de nom : Hull • Aylmer

ficateur(s) de sujet : Compétence sociale • Prosodie

es enfants agressifs et rejetés se distinguent de leurs pairs sur
n comportemental et socio-cognitif, entre autres, pour ce qui est
capacité de résoudre des problèmes sociaux. Le but poursuivi dans
sai est de comparer les réponses comportementales d'enfants de
ries extrêmes en termes d'adaptation sociale, lorsqu'ils sont
ués par des pairs, en ajoutant les aspects prosodiques des échanges
s (intonation, volume de la voix, etc.) aux dimensions
ionnellement évaluées. Les résultats indiquent que les dimensions
iques évaluées constituent un ensemble d'unités comportementales
vement distinct des autres dimensions. Des différences reliées au
t au groupe sont identifiées. Enfin, les retombées de ces résultats
s programmes d'intervention sont discutées.

15-70325

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation
Maîtrise en éducation

Les dimensions prosodiques des échanges verbaux d'enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires dans des situations sociales conflictuelles

Essai présenté à titre complémentaire
aux conditions d'obtention du grade M. Ed.

Cet essai a été réalisé
dans le cadre du programme de
Maîtrise en éducation spécialisée de
l'Université de Sherbrooke extensionné
à l'Université du Québec à Hull

Décembre 1994

Annie Lamonde

Résumé

Les enfants agressifs et rejetés se distinguent de leurs pairs sur le plan comportemental et socio-cognitif, entre autres, pour ce qui est de la capacité de résoudre des problèmes sociaux. Les dimensions comportementales évaluées dans ce domaine de recherche se limitent généralement au contenu verbal exprimé par les sujets, ou encore à leurs comportements non-verbaux. Les aspects prosodiques des échanges verbaux (intonation, volume de la voix, etc.) ne sont pas considérés dans la presque totalité des recherches recensées. Le but poursuivi ici est de comparer les réponses comportementales d'enfants de catégories extrêmes en termes d'adaptation sociale, lorsqu'ils sont provoqués par des pairs, en ajoutant les aspects prosodiques aux dimensions traditionnellement évaluées. L'échantillon est constitué de cent quatorze enfants répartis en deux groupes sur la base de leur profil comportemental évalué par l'enseignant et de leur statut sociométrique (agressifs-rejetés vs prosociaux-populaires). Les sujets sont jumelés à un complice de même sexe, de même niveau scolaire mais de statut sociométrique moyen. Les réactions des sujets à trois provocations standardisées impliquant le pair-complice sont enregistrées sur ruban magnétoscopique et décodées à l'aide d'une grille de dimensions prosodiques et d'une grille de comportements verbaux. Les résultats indiquent que les dimensions prosodiques évaluées constituent un ensemble d'unités comportementales relativement distinct des autres dimensions. Des différences reliées au sexe et au groupe furent identifiées. Enfin, les retombées de ces résultats sur les programmes d'intervention sont discutées.

Tables des matières

Résumé ii

Contexte théorique 1

La conceptualisation de la compétence sociale 2
La compétence sociale et ses mesures 3
Certaines lacunes des approches centrées sur la compétence sociale 6
La prosodie 7
Questions de recherche 12

Méthodologie 13
Sujets 14
Constitution de l'échantillon 15
Procédure 16
Instruments de mesure 17
Décodage entrepris *préalablement* 17
Décodage pour la *présente* étude 17

Résultats 21
Comportements verbaux 22
Aspects prosodiques 23
Accord entre l'intonation et le contenu 24
Expression de l'intonation selon les contenus verbaux prosociaux ou agressifs 25
Association entre contenu verbal et intonation 26
Association entre le contenu verbal et l'accent 29

Discussion 32

Conclusion 39

Références 42

Annexe A **Définition des types de contenus verbaux** 50

Annexe B **Grille *ad hoc* de l'accord entre l'intonation et le contenu verbal** 52

Annexe C **Catégories mulaires de contenus verbaux** 53

Liste des tableaux

Tableau 1: Moyennes et écarts-type des fréquences des catégories composites de comportements verbaux observés en réponses aux provocations, selon le groupe. 23

Tableau 2: Fréquences et coûts moyennes des variables prosodiques selon le sexe et le groupe pour l'ensemble des situations 24

Tableau 3: Pourcentages de sujets chez lesquels il y a un accord entre l'intonation et le contenu de la première verbalisation par situation, selon le sexe et le groupe. 25

Tableau 4: Fréquences d'utilisation des intonations pour les comportements verbaux agressifs et prosociaux selon le sexe et le groupe 26

Liste des figures

Figure 1: pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'intonation "Fâché" selon le sexe et le groupe. 28

Figure 2: pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'intonation "Triste/déçu" selon le sexe et le groupe. 28

Figure 3: pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'accent "Interrogatif" selon le sexe et le groupe. 30

Figure 4: pourcentages cumulatif des contenus verbaux associés à l'accent "Affirmatif" selon le sexe et le groupe. 30

Figure 5: pourcentages cumulatif des contenus verbaux associés à l'accent "Exclamatif-impératif" selon le sexe et le groupe. 31

Contexte théorique

Plusieurs recherches démontrent que les enfants agressifs et rejetés par les pairs sont à risque de problèmes d'adaptation futurs. En effet, une revue des écrits scientifiques entreprise par Parker et Asher (1987) permet d'affirmer que ce groupe d'enfants sont à risque de décrochage scolaire, de délinquance, de criminalité adulte et de psychopathologie. Les recherches sur les caractéristiques de ces enfants à haut risque (Akhtar et Bradley, 1991; Bierman, 1986; Coie, Belding et Underwood, 1988; Coie et Dodge, 1983; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982; Dodge, 1980; Dodge et Tomlin, 1987; French et Waas, 1985; Gagnon et Coutu, 1986; Gouze, 1987; Rabiner et Gordon, 1993; Rabiner, Gordon, Klumb et Thompson, 1991), et sur les interventions correctives ou préventives qui leur sont destinées (Bierman, 1989; Camp, Bloom, Hebert et Doonine, 1977; Coie et Krehbiel, 1984; Coie, Underwood et Lochman, 1991; Conduct Problems Prevention Research Group, 1993a; 1993b; Dodge, 1991a; Farman, Gibertson, White, Gavin et Wehner, 1989; Gagnon, 1991; Kendziora et O'Leary, 1993; Pepler, King et Byrd, 1991; Thomassin et Alain, 1991; Vitaro, Audy et Dumoulin, 1986) prolifèrent depuis le début des années 80.

La conceptualisation de la compétence sociale

La compétence sociale et sa conceptualisation est un des éléments d'intérêt de ces recherches. A prime abord, ce concept est défini comme étant l'évaluation par un observateur de l'efficacité de la performance d'un individu sur une tâche sociale (Schlundt et McFall, 1985). Mais, comme le souligne Gagnon (1988), les expressions compétence sociale et habiletés sociales ont longtemps été utilisée comme synonyme. Certains chercheurs mettent donc l'emphase sur les comportements qui, d'après eux, font qu'un enfant agit de façon compétente socialement ou non

(Anderson et Messick; 1974). Par contre, Schlundt et McFall (1985) soutiennent que l'on doit faire la distinction entre la compétence sociale et la présence d'habiletés sociales que l'on peut extraire en décomposant une tâche en ses éléments. D'autres chercheurs se centrent sur l'évaluation de l'acceptation ou du rejet fait par les pairs pour déterminer la compétence sociale d'un enfant (Coie et Dodge, 1983; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982). Enfin, certains auteurs se tournent vers la cognition sociale comme indicateur de la compétence sociale (Akhtar et Bradley, 1991; Dodge, 1980; Dodge et Frame, 1982; Shure et Spivack, 1980). Ces divergences dans la définition de la compétence sociale sont reflétées dans la multiciplité des types de mesures de la compétence sociale. Ces divergences occasionnent des difficultés dans la comparaison des résultats puisque ceux-ci reposent sur des méthodologies particulières au plan de la mesure de la compétence sociale.

La compétence sociale et ses mesures

Les résultats des recherches sont regroupés selon le type de mesures utilisé pour évaluer la compétence sociale. Une de celles-ci est l'observation faite sur le terrain de jeux ou en classe (Coie et Kupersmidt, 1983; Ladd, 1983). Les observations effectuées dans la cour de récréation mettent en évidence certaines distinctions entre les enfants agressifs-rejetés et les enfants prosociaux-populaires. Ainsi, les enfants agressifs-rejetés interagissent moins socialement, s'impliquent moins dans des conversations sociales (à l'exclusion des conflits), persévèrent moins dans des activités de groupe et passent plus de temps à ne rien faire (Coie et Kupersmidt, 1983; Ladd, 1983). Les différences comportementales entre les enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires seraient moins évidentes lors de l'observation en classe. La situation plus structurée

de la classe serait possiblement en cause. Certains ont tout de même remarqué que les enfants agressifs-rejetés dérangent plus, sont plus actifs, ont moins de comportements appropriés à la tâche et sont plus agressifs que leurs pairs (Coie et Dodge, 1983; Dodge, Coie et Brakke, 1982).

Une deuxième façon de mesurer la compétence sociale consiste à en faire l'évaluation par les adultes significatifs des enfants. Ainsi, les enseignants et parfois les parents sont invités à évaluer la fréquence des comportements agressifs ou prosociaux exhibés par l'enfant à l'aide d'échelles d'évaluations comportementales. Les enseignants décrivent les enfants à haut risque comme étant plus impulsifs, plus isolés, plus anxieux, ayant plus de comportements d'externalisation, de problèmes d'apprentissage, de problèmes d'interaction avec les pairs et tolérant moins la frustration (Bierman, 1986; Rubin, Chen et Hymel, 1993; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987). Les évaluations faites par les parents d'enfants agressifs-rejetés concordent moins fréquemment avec celles faites par les enseignants (French et Waas, 1985). Les parents affirment tout de même que leurs enfants ont plus de difficulté à l'école, exhibent plus de comportements d'externalisation et sont habituellement plus actifs que les autres enfants de leur âge (French et Waas, 1985).

Les pairs sont également appelés à faire une évaluation de la compétence sociale des enfants faisant partie de leur groupe. L'évaluation de la compétence sociale par les pairs peut prendre plusieurs formes (Gagnon, 1988). Les chercheurs ont donc recours à des méthodes d'évaluations telles la désignation sociométrique par les pairs (consiste à nommer deux ou trois enfants avec qui on aime ou aime pas jouer pour ensuite dégager un score mesurant l'impact

social à l'aide du nombre de désignations positives et négatives), l'échelle sociométrique (pour chaque enfant du groupe, le pair doit évaluer s'il aime beaucoup, un peu ou pas du tout jouer avec lui), ou l'évaluation du comportement des pairs (nommer trois ou quatre enfants qui correspondent à une description comportementale) (Gagnon, 1988). Chaque méthode d'évaluation permet une classification des sujets sur une échelle allant de l'acceptation au rejet (Gagnon, 1988). Les évaluations de la compétence sociale des enfants agressifs-rejetés faites par les pairs démontrent qu'ils sont généralement en accord avec les descriptions faites par les enseignants (Bierman, 1986; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982). De plus, ils ajoutent que les enfants agressifs-rejetés dérangent souvent le groupe, commencent les batailles, coopèrent peu et demandent fréquemment de l'aide (Bierman, 1986; Coie, Dodge et Coppotelli, 1982).

La compétence sociale est parfois évaluée sous l'angle de la cognition sociale. Lorsque confrontés à des situations sociales problématiques hypothétiques (que ferais-tu si ...), les enfants agressifs-rejetés proposent une première solution qui est généralement la même que celle offerte par les enfants prosociaux (Shure et Spivack, 1980). Par contre, les réponses subséquentes sont moins nombreuses, moins efficaces et plus agressives que les réponses fournies par les enfants prosociaux (Feldman et Dodge, 1987; Richard et Dodge, 1982). De plus, les enfants à risque semblent attribuer des intentions négatives à leur agresseur lorsque l'agression dont ils sont victimes a un caractère ambigu (Dodge et Coie, 1987; Dodge et Frame, 1982; Dodge et Newman, 1981; Gagnon et Coutu, 1986). Les recherches qui portent sur des situations hypothétiques simulées démontrent que les enfants agressifs-rejetés réagissent plus agressivement aux situations ambiguës, sélectionnent moins d'indices sociaux pour interpréter la situation présentée et que les

indices choisis sont de nature hostile (Dodge et Newman, 1981; Gagnon et Coutu, 1986; Gouze, 1987).

Certaines lacunes des approches centrées sur la compétence sociale

Toutes ces approches comportent des lacunes. Rabiner et Gordon (1993; Rabiner, Gordon, Klumb et Thompson, 1991), dans leurs études sur les motivations des enfants lors des conflits, ont remarqué que les enfants prosociaux et les enfants agressifs ne poursuivent pas les mêmes buts dans leurs interactions sociales. Les enfants agressifs semblent plus centrés sur l'atteinte de leur objectif (gagner une partie de balle, obtenir un jouet) que les enfants prosociaux ce qui pourrait contribuer à l'explication de certaines différences au plan de la compétence sociale (Rabiner, Gordon, Klumb et Thompson, 1991). De plus, les recherches de Dodge et ses collègues (Dodge, 1991b; Dodge et Coie, 1987; Price et Dodge, 1989) permettent de faire une distinction entre deux sous-types d'agressivité: l'agressivité réactive et l'agressivité proactive. L'agressivité réactive est une réaction de défense envers un stimulus perçu comme étant menaçant et est accompagné d'une forme visible de colère (Price et Dodge, 1989). L'agressivité proactive consiste en l'utilisation non-provoquée de moyens aversifs afin d'influencer ou de manipuler une autre personne et est dirigée vers un but (Price et Dodge, 1989). L'agressivité proactive se sous-divise en agressivité instrumentale (dirigée vers un objet et vise sa récupération) et l'agressivité usurpatoire (dirigée vers une personne et vise la domination ou l'intimidation) (Price et Dodge, 1989). Les résultats démontrent qu'il est possible de faire la distinction entre les deux types d'agressivité lorsqu'on observe les enfants (Dodge et Coie, 1987). Selon Price et Dodge (1989), l'agressivité réactive serait associée au rejet par les pairs tandis que le lien entre

l'agressivité proactive et le statut sociométrique est plus difficile à établir et dépend de l'âge des enfants concernés ainsi que de l'évaluateur. Très peu de recherches ont établi une distinction entre les buts poursuivis par l'enfant et le type d'agressivité utilisé pour obtenir ses buts. Ainsi, les conséquences sociales associées à l'agressivité pourraient varier en fonction des buts poursuivis, plus de recherches à ce niveau seraient donc nécessaire.

Dans un autre ordre d'idées, le rôle des émotions dans les échanges sociaux est encore mal connu (Pelletier, 1989). Des travaux récents sur le traitement de l'information semblent indiquer que les émotions jouent un rôle de stimulus directif ou de réponse à l'intérieur du processus du traitement de l'information (Dodge, 1991a). Cependant, la plupart des études observationnelles se centrent sur le comportement moteur, ou sur le contenu des verbalisations, sans égard aux dimensions sous-jacentes des échanges verbaux. Ainsi, les émotions ressenties ou exprimées par les enfants lors des conflits, notamment par l'entremise de la prosodie, n'ont pas encore été explorées.

La prosodie

La prosodie constitue un champ d'étude de la linguistique, au même titre que la phonétique ou la morphologie, qui se préoccupe des éléments paralinguistiques qui transmettent, entre autres, l'émotion reliée au message verbal. Les variables telles que le volume, l'intonation, le débit et l'emphase modifient la transmission du message et peut ainsi en altérer le sens (Crystal, 1979). Le développement de la prosodie semble relié à plusieurs des processus de l'acquisition du langage ainsi qu'à l'ensemble du développement socio-cognitif et émotionnel de

l'enfant (Baltaxe, 1991; Baltaxe et Simmons, 1985). La prosodie remplit plusieurs fonctions dans la transmission des messages (Crystal, 1979). Du point de vue grammatical, les éléments prosodiques du langage permettent de faire certains contrastes comme le permet une virgule dans un texte écrit. Elle remplit également une fonction sémantique en permettant de déterminer l'organisation du sens d'un discours en identifiant ce qui est important et ce qui est un ajout. La prosodie permet aussi de transmettre de l'information sociolinguistique sur l'individu, telle que son sexe, son age et sa classe sociale. Enfin, la prosodie remplit également une fonction attitudinale en permettant l'expression des émotions et de leurs intensités. Par exemple, une étude de Kimble, Forte et Yoshikawa (1981) sur l'expression des émotions produites par des acteurs indiquent qu'un volume de voix élevé était relié à une émotion intense et négative telle la colère.

Nous savons intuitivement que l'expression et l'interprétation des émotions se fait à plusieurs niveaux, soit visuel, par les expressions faciales, ou soit par le langage non verbal corporel, mais aussi de façon auditive par les messages verbaux. L'enfant doit donc être capable de bien interpréter les émotions et aussi de bien les transmettre. Les recherches sur le développement du langage démontrent que, dès la naissance, les enfants sont sensibles aux émotions transmises par la voix et sont eux même capables de transmettre certaines émotions (Baltaxe, 1991, Crystal, 1979).

Ainsi, un certain nombre d'études se sont centrées sur la sensibilité aux émotions transmises vocalement chez les enfants. Ces études sur la reconnaissance des émotions exprimées

par le canal vocal utilisent comme stimuli des messages verbaux à contenu filtré, à contenu non filtré ou à contenu neutre. Le message transmis est soit incompréhensible ou n'a aucun rapport avec les émotions exprimées. Le sujet, ayant uniquement accès aux aspects prosodiques du message (volume, intonation, débit et stress de la voix), doit déterminer l'émotion transmise par l'émetteur. Par exemple, certaines études utilisent des textes dépourvus de contenu émotif ("La balle est blanche") pour lesquels l'émetteur vocalise différentes émotions (heureux, fâché, triste, anxieux ou neutre).

Une étude effectuée par Dimitrovsky (1964), à l'aide de messages verbaux à contenu neutre, démontre que les enfants, entre l'âge de cinq et douze ans, peuvent correctement identifier l'expression des émotions de la tristesse et de la colère suivie par celles de la joie et de l'amour. Les résultats indiquent également une amélioration dans l'habileté de décoder les émotions allant de 33,6% à 65% de bonnes réponses entre cinq et douze ans. Les enfants peuvent également décoder les émotions contenues dans un message (filtré ou non) avec un certain degré de précision (Albas, McCluskey & Albas, 1976). Cette habileté s'améliore avec l'âge, comme le démontre une étude faite par Matsumoto & Kishimoto (1983). En effet, leur étude établit une comparaison entre des enfants américains et japonais âgées de quatre à neuf ans. Plus les enfants vieillissent, plus leurs pourcentages d'identification correcte des émotions augmente, soit de 30% à 80%. Leurs résultats démontrent que vers l'âge de six ans, les enfants américains peuvent identifier correctement les quatres émotions de base (joie, colère, peur et tristesse) à partir d'enregistrements vocaux libres de contenu. Une étude élaborée par Vosk, Forehand et Figueroa (1983) a permis de comparer des enfants populaires à des enfants rejetés (âge moyen = 10 ans)

dans leurs habiletés de décoder des émotions filmées. Les scores obtenus par les enfants rejetés et populaires étaient significativement différents; les enfants populaires ayant plus de facilité à correctement identifier les émotions. De plus, les évaluations faites par les pairs et les enseignants identifiaient les enfants populaires comme percevant mieux les émotions des autres enfants.

Il existe très peu de recherches qui font le lien entre les comportements verbaux des enfants et l'expression de la prosodie en situation d'interactions sociales. La plupart de ces recherches se centrent principalement sur le type de réponses émises par l'enfant et le succès dans la résolution des conflits (pour une revue complète voir Shantz, 1987), sans égard aux aspects prosodiques correspondants. Une étude faite par Brenneis et Lein (1977) fait par contre exception, car elle s'y est intéressée de façon indirecte. En effet, ces derniers affirment qu'un conflit est régi par des caractéristiques structurelles au niveau du contenu et du style d'argumentation et que les enfants comprennent ces règles et les utilisent. Ils ont pu déterminer que certaines tactiques s'utilisent pour débuter un conflit (menace, insulte, donner un ordre etc.), tandis que d'autres sont des déclarations réactives face au conflit (négation, affirmation pour soutenir un argument et des vocalisations non-verbales). En plus des tactiques argumentatives, les enfants utilisent aussi des tactiques stylistiques qui influencent le déroulement des conflits soit: a) le volume: de très doux à très fort, b) le débit: de lent à rapide, c) le stress: accent mis sur certains mots, et enfin d) l'emphase: l'exagération pour augmenter l'accent. Les auteurs expliquent que c'est à l'aide de ces indices que, souvent sans même entendre les mots, une

personne peut déterminer le type de conversation en s'attardant seulement aux événements stylistiques produits (Brenneis et Lein, 1977).

Une des limites de l'étude de Brenneis et Lein (1977) est qu'elle est uniquement centrée sur les règles d'utilisation des événements stylistiques. De plus, l'événement précipitateur considéré était toujours un événement verbal. Ainsi, comme Maynard (1985) le souligne, les comportements non verbaux d'un enfant (ses gestes, ses expressions faciales ou la direction de son regard) peuvent aussi initier une dispute qui peut se dérouler sans aucune verbalisation. L'ajout de ces éléments d'information dans l'étude des conflits serait d'intérêt.

En résumé, selon ces résultats, il semblerait que des différences existent dans l'habileté de percevoir les émotions entre les enfants populaires et rejetés, mais que pouvons-nous dire de leur habileté à exprimer des émotions ? Les études ne font pas mention de la congruence dans l'utilisation des aspects prosodiques dans les échanges verbaux et des comportements verbaux et non verbaux. Les études précédentes se sont toutes centrées sur l'habileté des enfants à décoder des émotions exprimées par des acteurs. Aucune étude ne s'est encore penchée sur l'impact de l'émission des variables prosodiques lors des conflits des enfants.

Questions de recherche

L'étude présentée ici propose de vérifier:

1) si les enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires utilisent différemment les dimensions prosodiques lors des situations de provocation, et

2) si les aspects prosodiques concordent avec le contenu verbal des messages transmis par les enfants durant les situations de provocation.

Méthodologie

Sujets

L'échantillon comprend 114 enfants de première et de deuxième années fréquentant des écoles francophones publiques de Hull et d'Aylmer. L'âge moyen de l'échantillon est de 6,83 ans (E.T. = .74). Les sujets ont été sélectionnés parmi 710 enfants des deux commissions scolaires sur la base des résultats à une évaluation comportementale des sujets par les enseignants et la mesure du statut sociométrique. L'évaluation comportementale des sujets fut établie à l'aide du Questionnaire d'Évaluation des Comportements Sociaux (QECS) complété par les enseignants. Le questionnaire comprend 29 items répartis sur trois échelles: l'échelle agressivité/hyperactivité (13 items), l'échelle retrait social/anxiété (6 items) et l'échelle de prosociabilité (10 items). L'enseignant doit déterminer pour chaque item la fréquence du comportement (fréquemment, occasionnellement ou jamais) pour chacun des enfants de sa classe. Les qualités métriques de cet instrument ont fait l'objet de plusieurs vérifications (Pelletier, Vitaro et Coutu, 1989).

Les élèves participent à une session collective d'évaluation sociométrique. Chaque enfant reçoit un livret contenant tous les noms (en 2e année) ou toutes les photos (en 1e année) des élèves de sa classe. Les enfants procèdent à une évaluation sociométrique en trois étapes. La première étape consiste à encercler les trois enfants avec lesquels ils aiment le plus jouer (désignation positive) et ceux avec lesquels ils aiment le moins jouer (désignation négative). Ensuite, pour chaque élève de la classe, l'enfant doit poser un autocollant avec un visage souriant, un visage triste ou un visage neutre selon l'intérêt qu'il démontre à jouer avec l'enfant. Le statut sociométrique est déterminé en comptabilisant les désignations positives et négatives ainsi que les visages avec un sourire, triste ou neutre. Les scores sont ensuite standardisés selon

la moyenne et l'écart type propres au sexe et à la classe du sujet. La combinaison des désignations permet d'extraire cinq statuts sociométriques: populaire, rejeté, controversé, négligé et moyen (Coie & Dodge, 1983). Seuls les enfants ayant un statut de populaire, rejeté et moyen sont considérés pour cette étude.

Constitution de l'échantillon

Les scores obtenus ont permis de constituer trois groupes de sujets selon leur profil comportemental (agressif, prosocial ou moyen) et leur statut sociométrique (rejeté, populaire ou moyen). Le groupe agressif-rejeté (AR) est formé des enfants qui ont obtenu un score d'un demi écart-type au dessus de la moyenne à l'échelle d'agressivité et un score d'un demi écart-type au dessous de la moyenne à l'échelle de prosocialité. Ce groupe comprend 54 sujets dont 25 filles et 29 garçons. Les enfants du groupe prosocial-populaire (PP) ont obtenu un score d'un demi écart-type au dessus de la moyenne à l'échelle de prosocialité et un score d'un demi écart-type au dessous de la moyenne à l'échelle d'agressivité. Les enfants du groupe prosocial-populaire sont au nombre de 60 dont 32 filles et 28 garçons. Enfin, le groupe moyen-moyen (MM), dont les enfants servent de complice, ont obtenu des scores à l'intérieur d'un demi écart-type aux échelles de prosocialité et d'agressivité. Ce groupe comprend 114 sujets dont 57 filles et 57 garçons. Les scores ont été comparés à la moyenne propre au sexe et à la classe de chaque sujet. Les groupes sont ensuite répartis selon un plan factoriel 2 X 2 X 2 dont les facteurs sont le groupe (AR vs PP), le sexe et le niveau scolaire (première ou deuxième année). Chaque complice (enfants du groupe MM) est ensuite jumelé avec un des enfants du groupe expérimental selon les critères du sexe, du groupe sociométrique et du niveau scolaire.

Procédure

Lors d'une étude préalable effectuée par Pelletier (1989), les sujets des groupes agressifs-rejetés et prosociaux-populaires ont été invités individuellement à participer à une session d'activités pendant laquelle sont successivement recueillies les réponses fournies face à des situations conflictuelles hypothétiques, les comportements produits dans trois brèves situations de provocation simulées à l'aide d'un complice et enfin les réponses fournies lors d'un retour cognitif sur les situations de provocation (voir Pelletier, 1989, pour une description complète de la procédure expérimentale). Les réponses aux trois situations de provocation ont été enregistrées sur ruban magnétoscopique et feront l'objet du décodage discuté plus loin dans l'étude.

Chaque sujet est soumis à trois provocations standardisées, réalisées à l'aide d'un complice: le débranchement d'un jeu électronique (inspiré de Selman, 1980; cité dans Shantz, 1987), la destruction d'une pyramide de blocs (inspirée de Dodge *et al.*, 1987) et la compétition par la restriction des ressources (inspirée de McClure, Chinsky et Larcen, 1978). La séquence débute en l'absence du complice. Le sujet est en premier lieu invité à construire un montage de blocs qui doit être conforme au modèle qu'on lui fournit, moyennant quoi un prix lui sera remis. L'assistant se retire, et revient lorsque le montage est terminé en disant que la construction sera évaluée plus tard. Il place alors sur la table voisine un jeu électronique qu'il branche à un cordon de rallonge placé en évidence, tout en disant au sujet qu'il peut maintenant jouer un peu en attendant, parce que l'assistant doit aller chercher un autre enfant qui participe aussi à la recherche. Au même moment, dans un local attenant, un deuxième assistant entraîne le complice d'une autre classe, apparié pour le sexe et le niveau scolaire. Ce dernier entre dans la pièce en

trébuchant sur le cordon de rallonge qui se débranche, ce qui met un terme à toute possibilité d'activité avec le jeu vidéo. Après dix secondes, l'assistant entre de nouveau et demande au complice de s'asseoir aux côtés de l'enfant-cible, pendant qu'il va chercher une collation. Le complice fait alors tomber la construction de l'enfant-cible en disant: "Ah! c'est beau ça!". Quinze secondes plus tard, l'assistant place un verre vide devant chaque enfant, remet au complice un pichet opaque contenant suffisamment de jus pour remplir un seul verre et quitte le local pour un autre intervalle de 15 secondes. Le complice a comme consigne de ni parler, ni sourire à l'enfant cible après chaque provocation afin de garder un caractère ambigu à la situation. La situation ne devrait être ni clairement hostile ni clairement accidentelle.

Instruments de mesure

Décodage entrepris préalablement: Un premier décodage des situations de provocation a été mené dans une étude antérieure (Pelletier, 1989). Elle avait comme but d'analyser les stratégies d'actions utilisées, les comportements verbaux et le décodage des réponses fournies lors du retour des situations de provocation, soit les émotions rapportées lors des provocations et les intentions attribuées au provocateur.

Décodage pour la présente étude: Le décodage qui nous intéresse pour cette étude est celui de l'analyse des aspects prosodiques et des comportements verbaux lors des situations de provocation (voir Pelletier, 1989, pour des détails sur la codification et la construction des catégories de comportements verbaux). Afin de pouvoir analyser les aspects prosodiques, le contenu verbal des échanges entre les sujets a été masqué par filtrage électronique (Scherer,

1982) pour isoler sur une seule plage sonore les aspects prosodiques dégagés de leur signification linguistique. Les situations de provocation enregistrées sur ruban magnétoscopique ont donc subi un processus de filtrage de la voix à l'aide d'un synthétiseur de la voix (Yamaha SDX 902™) qui permet de modifier les fréquences de la bande audio des rubans magnétoscopiques tout en préservant les aspects prosodiques. Pour les besoins de notre recherche, nous explorons seulement les éléments (1) du volume, (2) de l'intonation de la voix, et (3) de l'accent. Le volume est sur une échelle de un (volume faible) à cinq (volume élevé). Dans leur étude des concomitants non verbaux de l'intensité des émotions, Kimble, Forte et Yoshikawa (1981) ont trouvé que le volume élevé de la voix indique l'expression d'une émotion négative, soit la frustration ou la colère. L'ajout de cet élément dans notre étude permet de vérifier si les enfants de cet âge utilisent correctement le volume de la voix pour exprimer leurs émotions négatives.

L'intonation pour sa part comprend les catégories suivantes: fâché, heureux/affiliatif, triste/déçu, peur et neutre. Comme le démontre l'étude de Matsumoto et Kishimoto (1983), c'est à l'âge de 6 ans que les enfants américains peuvent différencier entre les quatres émotions de base (joie, colère, peur et tristesse) à partir d'enregistrements de la voix libre de contenu. Ces résultats appuient ceux de Depaulo et Rosenthal (1979). Enfin, une distinction entre une phrase interrogative, affirmative ou exclamative/impérative est aussi incluse dans la grille de décodage (Grevisse et Goosse, 1979). La production d'une phrase interrogative correspond normalement à un accent montant. On note un accent contraire pour l'expression d'une phrase exclamative ou impérative qui suivent une pente descendante. Enfin, une phrase déclarative est produite par un accent ascendant puis descendant.

Enfin, le critère de début d'une verbalisation est identifié par le début de chaque situation de provocation: le débranchement du jeux, la destruction de la pyramide de blocs et le jus versé par le complice. Le critère de fin consiste en une pause de deux secondes avant le début d'une prochaine verbalisation. Ce critère a été déterminé en effectuant la moyenne des périodes de latence entre chaque verbalisation lors d'un décodage préliminaire. De plus, Tremblay, Strain, Hendrickson et Shores (1981) ont utilisé le même critère pour identifier la fin d'une interaction entre deux enfants.

Le décodage du matériel audio filtré a été réalisé par deux juges indépendants après une période d'entraînement avec les grilles à l'aide de matériel audio-visuel divers impliquant des enfants. Afin d'évaluer l'accord inter-juge pour l'intonation, nous avons utilisé une série de quarante items à contenu neutre exprimant les cinq intonations de base qui a été réalisée avec l'aide d'enfants des deux sexes ayant le même âge que les sujets de l'échantillon. Les items ont ensuite été validés par un groupe de 61 étudiants en psychoéducation: les items correctement identifiés par plus de 70% d'entre eux sont considérés comme exprimant correctement les intonations. Le Kappa pour l'ensemble des phrases était de .81 et pour les items validés de .95. Ensuite, les juges ont procédé à la codification des rubans magnétoscopiques contenant les situations de provocations. Un juge fut attitré pour chaque grille (un des juges a codifié deux grilles: le volume et l'accent). Afin de ne pas contaminer le décodage, le juge attitré est placé dos à l'appareil de visionnement tandis que le second juge est responsable d'indiquer le début et la fin de chaque séquence de décodage selon les spécifications mentionnées précédemment. Cette procédure assure que les juges ne sont pas influencés par l'expression faciale des enfants

dans des moments d'hésitation lors du décodage. Une vérification de l'accord inter-juge sur le matériel audio filtré a par la suite été effectuée au début, au milieu et à la fin de la période de décodage, ce qui représente une proportion de 10% du matériel disponible. Le Kappa le plus faible fut de .35 pour l'intonation au début et corrigé à .78 à la fin du décodage. Le Kappa le plus élevé fut de .93 pour le volume au milieu de la période de décodage.

Résultats

Les données utilisées pour les analyses quantitatives sont obtenus à l'aide de la somme réquences d'utilization des différents mesures des dimensions prosodiques et des rtements verbaux décodés pour l'ensemble des trois situations de provocation. Des ses multivariées sont utilisées pour vérifier l'existence d'effets principaux ou d'interaction s facteurs sexe et groupe. L'utilisation de cette technique permet de contrôler pour une de type I qui serait dû à l'utilisation d'une série d'analyses univariées sur les variables ndantes (Tabachnick et Fidell, 1989). La vérification des effets simples est ensuite effectuée de des analyses univariées. Les résultats significatifs des analyses univariées non supportés s résultats multivariés seront tout de même présentés. Nous avons également utilisé des ses du chi-carré pour la vérification de l'accord entre le contenu verbal et l'intonation ainsi pour distinguer l'utilisation des catégories molaires de comportements verbaux selon les ations. Enfin, pour les analyses qualitatives, nous avons eu recours aux pourcentages latifs d'utilisation de chaque contenu verbal selon les intonations "fâché" et "triste/déçu" et ois accents.

portements verbaux

Les catégories composites de comportements verbaux (Pelletier, 1989) sont affectés par ffet principal du facteur groupe, F (6,86) = 2.31, $p < .05$. Cet effet se manifeste ulièrement pour ce qui est de la deuxième catégorie (voir le tableau 1; F (1, 91) = 9.02, p). Les sujets agressifs et rejetés font appel à l'adulte et attaquent verbalement le complice servent que les sujets prosociaux et populaires; F (1, 106) = 8.53, $p < .01$.

Tableau 1: Moyennes et écarts-type des fréquences des catégories composites de comportements verbaux observés en réponses aux provocations, selon le groupe.

Comportements	Agressifs-rejetés		Prosociaux-populaires	
	M.	E.T.	M.	E.T.
Verbalisations prosociales	2.16	2.21	1.78	2.11
Attaque verbale/appel à l'adulte	1.24	1.15	0.67	.89
Verbalisations neutres	0.96	1.49	0.66	1.21
Affirmation verbale	0.68	1.38	0.95	1.75
Affiliation/directive (-)[1]	-0.85	1.28	-0.68	1.91
Verbalisations négatives	0.22	0.50	0.38	0.88

[1] Saturation négative

Aspects prosodiques

Les analyses multivariées sur la fréquence d'utilisation de chaque catégorie d'intonation et d'accent ainsi que sur l'intensité du volume pour l'ensemble des trois situations de provocation indiquent un effet principal significatif pour le facteur sexe: F (1,102) = 2,49; $p < .01$. Le tableau 2 présente les fréquences, cotes moyennes et écart-types des variables prosodiques selon le sexe et le groupe. Les résultats indiquent que les garçons utilisent l'intonation "neutre" plus souvent que les filles, F (1,102) = 7,63; $p < .01$, de même qu'un volume de voix plus élevé, F (1,102) = 6,56; $p < .01$. En ce qui a trait au facteur groupe, les enfants agressifs-rejetés utilisent l'intonation "fâché" plus fréquemment que les enfants prosociaux-populaires, F (1,102) = 4,20; $p < .04$, de même qu'un volume plus élevé que les enfants prosociaux-populaires; F (1,102) = 4,39; $p < .04$.

Tableau 3: Fréquences et cotes moyennes des variables prosodiques selon le sexe et le groupe pour l'ensemble des situations

Variables	Garçons		Filles		Agressifs-rejetés		Prosociaux-populaires	
	M.	E.T.	M.	E.T.	M.	E.T.	M.	E.T.
Intonation								
Fâché	1,63	1.65	1,11	1.55	1,65	1.75	1,12	1.46
Heureux/Affiliatif	1,04	1.14	1,07	1.35	0,85	1.14	1,23	1.29
Triste/déçu	2,30	1.72	2,60	1.89	2,35	1.87	2,53	1.75
Peur	0,21	.56	0,12	.38	0,17	.50	0,17	.46
Neutre	0,60	.82	0,23	.54	0,39	.81	0,43	.67
Accent								
Interrogatif	1,47	1.36	1,33	1.26	1,35	1.28	1,45	1.35
Affirmatif	1,21	1.16	0,95	1.41	1,17	1.27	1,00	1.31
Exclamatif	3,16	2.09	2,86	2.29	2,94	2.14	3,07	2.25
Intensité du volume	2,34	.64	2,00	.72	2,32	.64	2,04	.72

Accord entre l'intonation et le contenu

Afin de vérifier dans quelle mesure les intonations et les contenus verbaux étaient congruents, une grille non validée de correspondance *ad hoc* a été élaborée pour les unités comportementales verbales et prosodiques (voir annexe A pour définition des contenus verbaux et annexe B pour grille de correspondance). Par exemple, si le contenu verbal est une attaque verbale, l'intonation correspondante devrait être de type "fâché". Dans ce cas précis, il y aurait accord entre l'intonation utilisée et le contenu verbal seulement si l'intonation était de type "fâché". Le tableau 3 présente les pourcentages d'accord entre l'intonation et le contenu verbal pour la première verbalisation de chaque situation de provocation selon le sexe et le groupe. Pour la plupart des cellules, on retrouve un pourcentage d'accord faible. Aucune relation ne s'est avérée significative.

Tableau 3: Pourcentages de sujets chez lesquels il y a un accord entre l'intonation et le contenu de la première verbalisation par situation, selon le sexe et le groupe.

Variables	Jeux	Blocs	Jus
Garçons	24,3	23,9	18,0
Filles	11,6	20,9	30,2
Agressifs-rejetés	22,2	19,0	20,5
Prosociaux-populaires	13,6	25,0	26,5

Expression de l'intonation selon les contenus verbaux prosociaux ou agressifs

Les contenus verbaux peuvent être regroupés selon leur nature prosociale ou agressive d'après les critères proposés par Dodge *et al.* (1987). Les contenus verbaux agressifs sont les menaces verbales ou les cris et les contenus verbaux prosociale sont l'affirmation de droits et les commentaires apaisants (voir annexe C pour plus de détails). L'analyse de la fréquence des comportements verbaux de nature agressive révèle une utilisation différentielle des intonations selon le groupe. Pour les contenus verbaux de nature prosociale, une différence significative est obtenu pour le facteur groupe $\underline{Khi}^2(12) = 6.16$, $p < .04$, comme le démontre le tableau 4. Les enfants agressifs-rejetés utilisent plus fréquemment l'intonation "fâché" lorsqu'ils expriment un contenu verbal de nature prosociale, tandis que les enfants prosociaux-populaires utilisent davantage l'intonation "triste/déçu" lorsqu'ils expriment un contenu verbal de nature prosociale.

Tableau 4: Fréquences d'utilisation des intonations pour les comportements verbaux agressifs et prosociaux selon le sexe et le groupe

Contenu verbal	Intonation	Garçons	Filles	Agressifs-rejetés	Prosociaux-populaires
Agressif	Fâché	37.1	22.9	28.6	29.4
	Heureux/ affiliatif	14.3	12.5	12.2	14.7
	Triste/déçu	48.6	64.6	59.2	55.9
Prosocial	Fâché	26.7	23.4	34.4	15.9
	Heureux/ affiliatif	21.7	25.0	23.0	23.8
	Triste/déçu	51.7	51.6	42.6	60.3

Association entre contenu verbal et intonation

Afin d'expliquer d'avantage les différences dans l'utilisation des comportements verbaux, des analyses qualitatives sur l'association entre le contenu verbal et l'intonation sont utilisées. Les analyses portent sur la fréquence d'utilisation de chaque contenu verbal selon les intonations "fâché" et "triste/déçu" pour l'ensemble des trois situations de provocation (voir annexe A pour une définition des contenus verbaux). Seul les contenus verbaux utilisés les plus fréquemment dans l'ensemble des situations de provocations sont conservés; les contenus verbaux supplémentaires sont regroupés dans la catégorie "Autres". Les figures 1 et 2 illustrent graphiquement les différents messages verbaux associés à chaque intonation selon le sexe et le groupe. En ce qui concerne les différences entre les groupes, on note que les enfants agressifs-

rejetés utilisent l'intonation "fâché" plus fréquemment lorsque le contenu verbal porte sur des comportements pour attirer l'attention et sur les échanges relatifs au comportement des complices, alors que les enfants du groupe prosociaux-populaires utilisent une intonation "fâché" pour donner des directives au complice. Les comparaisons entre les sexes permettent de remarquer que les filles utilisent l'intonation fâchée plus fréquemment que les garçons pour attirer l'attention.

En ce qui concerne l'utilisation de l'intonation "triste/déçu", les enfants agressifs-rejetés l'utilisent davantage pour les échanges sur les objets tandis que les enfants prosociaux-populaires l'utilisent plus souvent pour commenter les comportements du complice. Au plan des différences sexuelles, les filles utilisent plus fréquemment l'intonation "triste/déçu" pour donner des directives et légèrement plus pour les échanges sur les comportements du complice. Tandis que les garçons utilisent davantage l'intonation "triste/déçu" pour les échanges sur les objets.

Figure 1: pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'intonation "Fâché" selon le sexe et le groupe

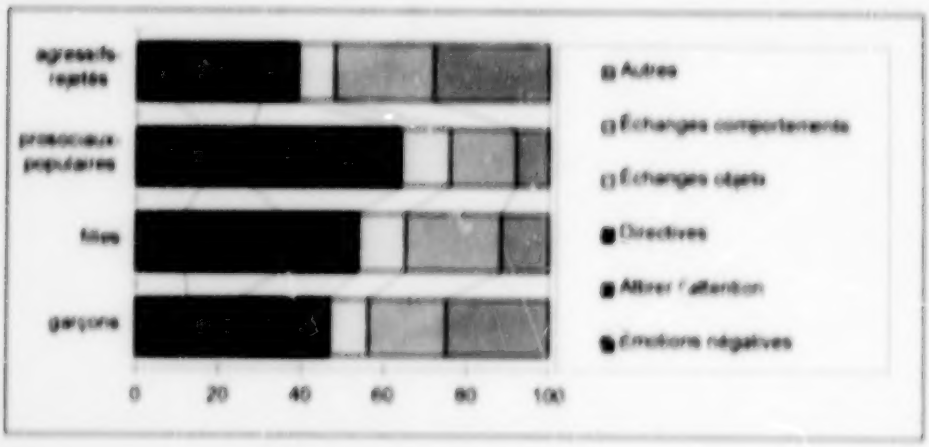
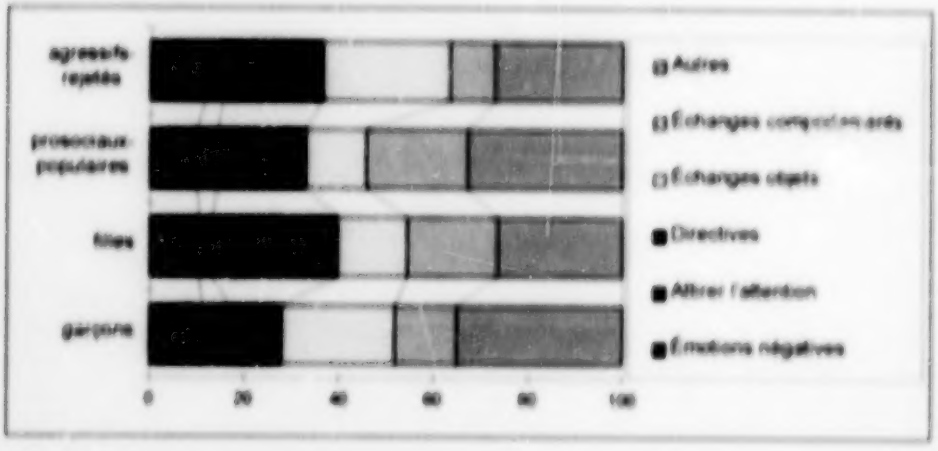


Figure 2: pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'intonation "Triste-déçu" selon le sexe et le groupe



Association entre le contenu verbal et l'accent

À titre indicatif nous terminons avec les figures 3, 4 et 5 qui illustrent graphiquement les analyses qualitatives sur les divers messages verbaux associés à chaque accent selon le groupe et le sexe. Les enfants agressifs-rejetés utilisent l'accent "interrogatif" lorsque le contenu verbal porte sur les émotions négatives et sur les échanges concernant les objets, tandis que les enfants prosociaux-populaires utilisent ce même accent lorsqu'ils donnent des directives et lorsqu'ils échangent sur le comportement du complice. Les comparaisons entre les sexes permettent de remarquer que les filles utilisent l'accent "interrogatif" plus fréquemment lorsqu'elles donnent des directives et lorsqu'elles commentent sur les comportements du complice, alors que les garçons l'utilisent lorsque le contenu verbal porte sur les émotions négatives et sur les échanges portant sur les objets. En ce qui concerne l'utilisation de l'accent "affirmatif", les différences entre les groupes démontrent que les enfants agressifs-rejetés l'utilisent plus fréquemment que les enfants prosociaux-populaires lorsqu'ils donnent des directives. Les comparaisons entre les sexes permettent de remarquer que les filles utilisent cet accent lorsqu'elles donnent des directives et lorsqu'elles échangent sur les comportements du complice plus que les garçons.

Enfin, les enfants agressifs-rejetés utilisent l'accent "exclamatif-impératif" plus souvent lorsqu'ils tentent d'attirer l'attention, alors que les enfants prosociaux-populaires l'utilisent lorsqu'ils donnent des directives et lorsqu'ils expriment des émotions négatives. Les différences entre les sexes permettent de remarquer que les filles utilisent l'accent "exclamatif-impératif" plus souvent lorsqu'elles donnent des directives et lorsqu'elles tentent d'attirer l'attention, tandis que les garçons l'utilisent plus fréquemment que les filles lorsqu'elles échangent sur les objets.

Figure 3 pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'accent "Interrogatif" selon le sexe et le groupe

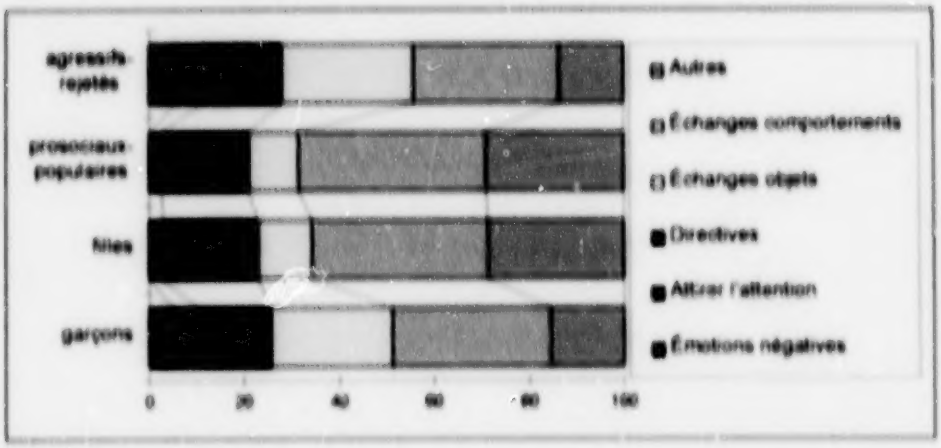


Figure 4 pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'accent "Affirmatif" selon le sexe et le groupe

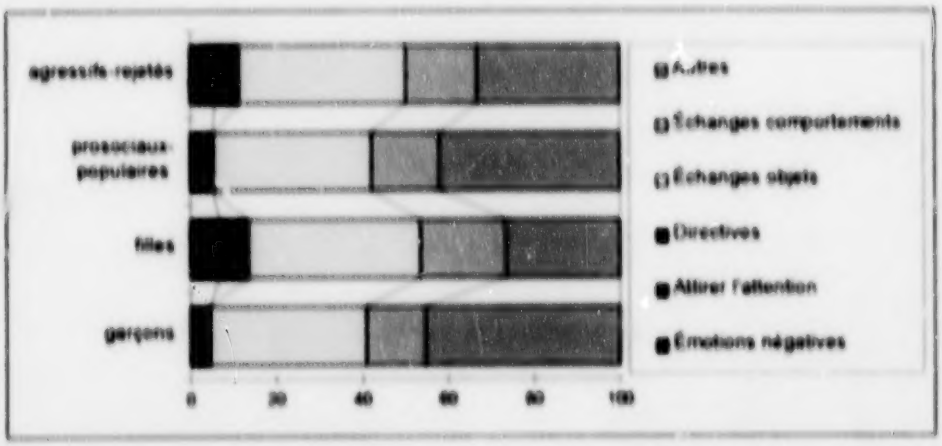
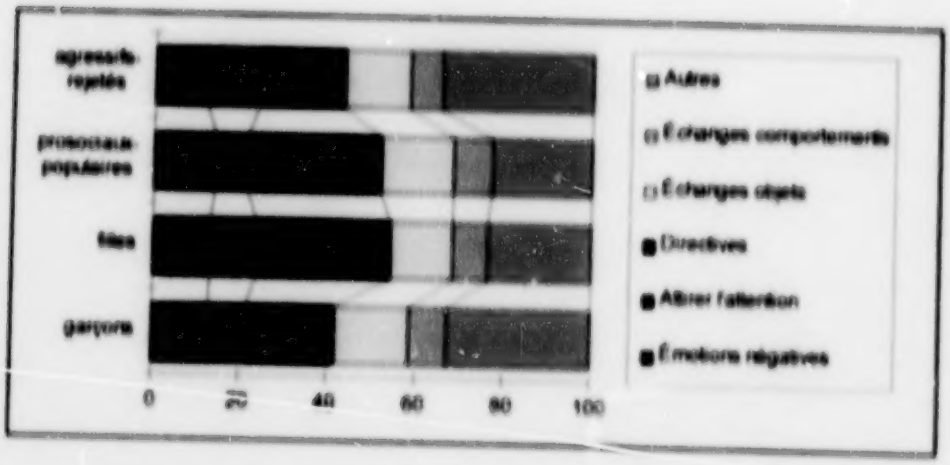


Figure 8 pourcentages cumulatifs des contenus verbaux associés à l'accent "Exclamatif-impératif" selon le sexe et le groupe



Discussion

La présente étude avait comme objectif de vérifier l'existence de différences dans l'usage des dimensions prosodiques chez des enfants de groupes extrêmes en terme d'adaptation sociale. La discussion se centre davantage sur les distinctions dans l'utilisation des aspects prosodiques, la congruence entre l'expression des émotions et le contenu verbal, ainsi que l'utilisation des comportements verbaux selon les intonations et les accents choisies. Des analyses préalables ont confirmer que des différences liées à l'usage du contenu verbal lors des situations de provocation sont bel et bien apparentes entre les deux groupes (Pelletier, 1989). Les résultats de cette étude révèlent que lorsque les garçons sont provoqués, en général, ils réagissent de la même façon que les filles en ce qui concerne l'utilisation d'une intonation "fâché" ou "triste/déçu". Par contre, les garçons utilisent l'intonation neutre plus souvent que les filles, ce qui semble confirmer les recherches sur les règles spécifiques d'émission ("display rules") chez les enfants. Ces recherches démontrent que les garçons ont tendance à neutraliser l'expression de leurs sentiments dans les situations d'interaction sociale (Brody, 1985). De plus, nous aurions été porté à croire, selon es résultats rapportés par Brody (1985), que l'intonation "triste/déçu" aurait été utilisée plus fréquemment par les filles que les garçons. Nous pouvons supposer que le caractère ambigu des situations de provocation ne favorisait pas de telles différenciations. Par contre, il est également plausible que ce soit la socialisation de l'expression des émotions qui fait en sorte qu'avec l'âge, les femmes deviennent plus portées à exprimer des émotions telles que la joie, la tristesse et la peur (Brody et Hall, 1993). Les résultats démontrent également que les garçons parlent généralement plus fort que les filles lorsque provoqués. Ceci semble indiquer que les résultats de Kimble *et al.* (1981) s'appliquent également dans d'interactions sociales spontanées chez les

enfants. Ces différences s'apparentent aux stéréotypes sexuels habituels sans doute en relation avec des patrons de socialisation différentiels.

En ce qui concerne les enfants agressifs-rejetés, nous avons remarqué qu'ils emploient l'intonation "fâché" plus souvent que les enfants prosociaux-populaires. Ces résultats semblent confirmer que les enfants agressifs-rejetés utilisent des moyens considérés plus agressifs dans leurs interactions en situations de conflits que les enfants prosociaux-populaires. De plus, ils emploient aussi un volume de voix plus élevé que les enfants prosociaux et populaires en réponse aux provocations. La combinaison de ces deux aspects prosodiques semble donner un caractère plus agressif aux échanges verbaux des enfants agressifs-rejetés et ce, nonobstant le contenu verbal. Ceci vient appuyer les résultats des analyses effectuées dans le cadre d'une étude antérieure sur le même matériel par Pelletier, Vitaro et Coutu (1989) qui ont soulevé que les enfants agressifs-rejetés obtiennent des cotes composites d'agressivité plus élevées que les enfants prosociaux-populaires sur l'ensemble des trois situations de provocation.

Les résultats relatifs aux pourcentages d'accord entre l'intonation et le contenu verbal de la première verbalisation indiquent qu'il y a très peu de congruence entre ces deux dimensions et ce, pour l'ensemble des sujets selon le sexe et le groupe. Ces résultats pourraient indiquer une dimension nouvelle dans la régulation des émotions et les règles spécifiques de l'expression des émotions. Comme le démontrent les recherches de Ekman et Friesen (1969; cité dans Saarni, 1979), quatre règles spécifiques d'expression permettent de catégoriser l'utilisation des expressions faciales: (a) intensification de certaines émotions; (b) minimisation de l'expression

l'une expression faciale et (d) diminution de l'expression d'une
ayant par une expression plus appropriée. Il est donc possible
cause dans l'expression de la prosodie et démontrerait qu'en
on exprime n'est pas nécessairement congruent, les enfants de
la prosodie selon des règles semblables à celle de l'expression
; cité dans Saarni, 1979; Saarni, 1984, 1982). Les analyses
qui ne permettent cependant pas de distinguer entre l'utilisation
ression.

e que le canal vocal ou verbal soit privilégié dans la
sence soit un comportement socialement désirable ou une
ne norme applicable à toutes les situations. L'observation des
de congruence de la première à la dernière situation de
patrons divergents entre les enfants des deux groupes. Les
nt un pourcentage plus élevé de congruence à la première
à repousser l'enfant neuf qui vient le provoquer. Les
t tendance à opter pour un message plus diffus au début,
r le nouveau venu. Au fur et à mesure que l'expérimentation
ceaux populaires s'aperçoivent que le complice est indifférent
n message de plus en plus congruent possiblement pour donner
La congruence pourrait donc être perçue comme une forme

d'habileté en soi et serait contingente à la maîtrise de l'expression du contenu verbal et de la prosodie.

Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation des intonations selon la nature du contenu verbal, on remarque qu'il y a aucune différence significative au niveau des contenus verbaux de nature agressive. Ainsi, les enfants agressifs-rejetés et les enfants prosociaux-populaires utiliseraient la même proportion d'intonation "fâché", "triste/déçu" et "heureux/affiliatif" pour exprimer des contenus verbaux agressifs. Par contre, lorsque le contenu verbal est de nature prosociale, les enfants agressifs-rejetés vont utiliser plus fréquemment l'intonation "fâché" tandis que les enfants prosociaux-populaires optent davantage pour l'utilisation de l'intonation "triste/déçu". On observe donc ici des différences dans la forme des messages transmis. Ces résultats semblent démontrer que ce n'est pas nécessairement le message qui détermine la caractère agressif des échanges en situation de conflit, mais plutôt la forme que prend le message lorsqu'il est transmis qui est important.

Les analyses qualitatives sur le pourcentage cumulatif d'utilisation des contenus verbaux selon les intonations "fâché" et "triste/déçu", nous ont permis de constater que les deux groupes d'enfants utilisent différemment les intonations lorsqu'ils transmettent leur message[1]. Ces résultats semblent indiquer la présence de préoccupations différentes chez les deux groupes d'enfants lors des provocations. Les enfants agressifs-rejetés seraient possiblement plus

---

[1] Nous tenons à préciser que la nature catégorielle des données ne nous permettait pas de procéder à des analyses plus sophistiquées et que seule une série d'analyses de type chi carré aurait permis de déterminer dans quel mesure les différences entre les groupes étaient significatives et ce au détriment du pouvoir des analyses statistiques.

préoccupés par l'obtention des objets que par la relation avec le complice. Les enfants prosociaux populaires bien qu'intéressés par les objets sembleraient tout de même vouloir conserver un lien amical avec le complice. Ceci semble appuyer les recherches de Rabiner et Gordon (1993; Rabiner, Gordon, Klumb et Thompson, 1991) sur les buts poursuivis par les enfants de groupe extrême lors d'interactions sociales. En effet, d'après leurs études, les enfants agressifs se centrent sur l'atteinte de leurs buts lors des interactions sociales, tandis que les enfants prosociaux sont plus sensible au maintien des liens d'amitié. De plus, l'usage différentiel de l'intonation selon le contenu verbal pourrait être une tactique plus efficace chez les enfants prosociaux populaires pour obtenir la collaboration des complices. Ces différences dans le style de communication pourraient également être évidentes dans les interactions chez les enfants agressifs réactifs et les enfants agressifs proactifs.

Pour ce qui est des différences entre les filles et les garçons, on note que les filles utilisent l'intonation "fâché" lorsqu'elles tentent d'attirer l'attention du complice, tandis qu'elles utilisent l'intonation "triste/déçu" lorsqu'elles donnent des directives et lorsqu'elles échangent sur les comportements du complice. Les filles semblent donc répéter certains stéréotypes féminins. De plus, l'usage de l'intonation "triste/déçu" pour discuter des comportements du complice indique possiblement un intérêt particulier pour le maintien de la relation avec le complice. Les garçons, pour leur part, semblent plutôt préoccupés par les objets dans les situations de provocation et poursuivraient possiblement des buts différents que les jeunes filles.

En ce qui concerne les comparaisons entre les types d'accents et les comportements verbaux, les résultats permettent de noter des différences entre les groupes et les sexes. On remarque particulièrement l'utilisation différentielle de l'accent interrogatif pour les enfants agressifs-rejetés et prosociaux populaires. En effet, les enfants prosociaux populaires utilisent cet accent plus fréquemment que l'autre groupe afin de donner des directives et d'échanger sur le comportement du complice. Les enfants agressifs-rejetés, eux, utilisent l'accent interrogatif pour les contenus verbaux portant sur des émotions négatives et des échanges sur les objets. L'absence de données comparatives ne permettent pas de conclure, mais on peut supposer que l'utilisation différentielle des accents peut être intégrée dans les tactiques d'argumentation des enfants qui permettrait d'obtenir plus facilement la collaboration des pairs dans le groupe.

Il serait important, dans le cadre d'analyses ultérieures, d'utiliser la combinaison des cotes composites d'agressivité, de la nature des contenus verbaux, du contexte social ainsi que des aspects prosodiques exprimés pour faire une distinction entre les différents types d'enfants agressifs. Compte tenu du fait que normalement lorsqu'on observe des comportements agressifs chez les enfants on obtient généralement une distribution bimodale des fréquences des comportements agressifs (très élevées ou très faibles), nous postulons que la combinaison des variables mentionnées ci-dessus permettrait de distinguer les enfants selon le type d'agressivité démontré et selon leur force au niveau de l'utilisation des canaux vocal ou verbal de la communication. Nous pourrions possiblement arriver ainsi à une typologie plus claire quand à l'utilisation de l'agressivité chez les enfants. Ainsi, la conceptualisation de la compétence sociale ne s'arrêterait pas aux comportements moteurs et verbaux émis, mais incluraît également l'expression des aspects prosodiques qui influent sur la forme que prend les messages transmis par les enfants.

Conclusion

Les résultats de cette étude mettent en évidence que des différences substantielles au plan de la prosodie sont observables entre les enfants agressifs-rejetés et les enfants prosociaux-populaires, ainsi qu'entre les sexes. Les différences pourraient contribuer de façon importante à la compréhension des multiples facettes de la compétence sociale en y ajoutant un aspect complémentaire nettement sous-investigué.

Cette étude soulève également plusieurs questions au niveau de la reconnaissance des émotions par les enfants. Très peu de recherches ont étudié systématiquement les habiletés de la reconnaissance des émotions chez les enfants. Il serait intéressant de pouvoir identifier les éléments qui influencent la reconnaissance des émotions chez les enfants (i.e.: position du corps et expressions faciales), les aspects prosodiques, le contenu verbal et le contexte de la situation. De telles études nous donneraient une meilleure compréhension des interactions entre les enfants et le rôle des émotions dans ces échanges, en plus de nous donner des pistes pour améliorer nos programmes d'intervention.

Les résultats de cette étude nous donnent de plus certaines indications pour les programmes d'entraînement aux habiletés sociales. Ainsi, les programmes qui se centrent sur le développement affectif et social de l'enfant (i.e.: Prutas; cité dans Vitaro et Beausoleil, 1985) et les programme du développement de l'auto-contrôle chez les enfants agressifs (i.e.: "Think Aloud"; cité dans Camp *et al.*, 1977) pourraient être modifier pour inclure les aspects prosodiques dans les échanges sociaux. Plusieurs façons intéressantes d'inclure les aspects prosodiques pourraient être investiguées. Ainsi, l'utilisation de matériel audio-vidéo où l'on présente des

enfants en interactions pourraient être utilisés pour améliorer les habiletés de décodage des aspects prosodiques en demandant aux enfants d'identifier l'émotion exprimée par les acteurs dans le vidéo. Les mise en situation ou les courtes pièces de théâtre pourraient être utilisées afin de donner du feedback aux enfants sur l'expression de leurs propres émotions. L'enregistrement de ces pièces de théâtres pourrait également être utilisé dans l'optique de montrer à l'enfant comment il exprime ses émotions et comment les autres personnes du groupe les perçoivent. Il ne suffit donc pas de demander à l'enfant d'identifier l'émotion qu'il ressent dans tel ou tel situation, mais nous devons également l'aider à reconnaître que la forme du message est tout aussi importante que le contenu. Un "s'il-vous-plaît" dit poliment avec un léger sourire à sûrement un impact plus positif que la même phrase dites avec une grimace et une intonation exprimant de la colère.

Références

Akhtar, N. et Bradley, E. J. (1991). Social information processing deficits of agressive children: Present finding and implications for social skills training. Clinical Psychology Review, 11, 621-644.

Allen, D. C., McCluskey, K. W. et Allen, C. A. (1976). Perception of the emotional content of speech. *Journal of Cross Cultural Psychology, 7*, 481-490.

Anderson, S. et Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology, 10*, 282-293.

Baltaxe, C. A. (1991). Vocal communication of affect and its perception in three- to four-year-old children. *Perceptual and Motor Skills, 72*, 1187-1202.

Baltaxe, C. A. et Simmons, J. Q. (1985). Prosodic development in normal and autistic children. Dans E. Schopler et G. B. Mesibov (Eds), *Communication problems in autism* (pp. 95-125). New York: Plenum Press.

Bierman, K. L. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. Dans B. B. Lahey et A. E. Kazdin (Eds), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 12, pp. 53-84). New York: Plenum Press.

Bierman, K. L. (1990). The relation between social aggression and peer rejection in middle childhood. Dans R. J. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families* (Vol. 3, pp. 151-178). New York: JAI Press Inc.

Bremond, D. et Lein, L. (1977). "You fruithead: A sociolinguistic approach to children's dispute settlement". Dans S. E. Tripp et C. M. Kerman (Eds), Child discourse pp. 49-65. New York Academic Press.

Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality, 53*, 102-149.

Brody, L. R. et Hall J. A. (1993). Gender and emotion. Dans M. Lewis et J. M. Haviland (Eds), Handbook of emotions (pp. 447-460). New York: The Gilford Press.

Camp, B. W., Blom G. E., Hebert, F. et van Doornic, W. J. (1977). Think Aloud: A program for developing self-control in young aggressive boys. Journal of Abnormal Chile Psychology, 5, 157-169.

Coie, J. D., Belding, M. et Underwood, M. (1988). Aggression and peer rejection in childhood. Dans B. B. Lahey et A. E. Kazdin (Eds), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 11, pp. 125-158). New York: Plenum Press.

Cole, J. D. et Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 261-282.

Coie, J. D., Dodge, K. A. et Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.

Coie, J. D. et Kupersmidt, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development, 55*, 1465-1478.

Coie, J. D. et Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status. *Child Development, 54*, 1400-1416.

Coie, J. D., Underwood, M. et Lochman, J. E. (1991). Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (Eds), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 389-410). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Conduct Problems Prevention Research Group (1991a). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST track program. *Development and Psychopathology, 4*, 509-527.

Conduct Problems Prevention Research Group (1991b, mars). *Effects of intervention on children at high risk for conduct problems*. Communication à la Biennial conference of the Society for Research in Child Development, New Orleans, Louisiana.

Crystal, D. (1979). Prosodic development. Dans P. Fletcher et M. Garman (Eds), *Language acquisition* (pp. 33-48). Cambridge: Cambridge University Press.

DePaulo, B. et Rosenthal, R. (1979). Age changes in nonverbal decoding skills: Evidences for increasing differentiation. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 25*, 145-150.

Dimitrovsky, L. (1964). The ability to identify the emotional meaning of vocal expressions at successive age levels. Dans J. R. Davitz (Ed.), *The communication of emotional meaning* (pp. 69-86). New York: McGraw-Hill Book Company.

Dodge, K. A. (1991, avril). *On the empirical basis for preventive intervention*. Communication à la Biennial conference of the Society for Research in Child Development Conference, Seattle, WA.

Dodge, K. A. (1991a). Emotion and social information processing. Dans J. Garber et K. A. Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 159-181). New York: Cambridge University Press.

Dodge, K. A. (1991b). The structure and function of reactive and proactive aggression. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (Eds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development, 51*, 162-170.

Dodge, K. A. et Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1146-1158.

Dodge, K. A., Coie, J. D. et Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The role of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*, 389-409.

Dodge, K. A. et Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development, 53*, 602-635.

Dodge, K. A. et Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 375-379.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. et Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*, 1-85.

Dodge, K. A. et Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interpretational bias in aggressive children. *Social Cognition, 5*, 280-300.

Feldman, E. et Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 211-227.

French, D. L. et Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development, 56*, 246-252.

Furman, W. Gilbertson, R., White, A. S., Gavin, L. A. et Wehner, E. A. (1989). Enhancing peer relations in school systems. Dans B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel et R. P. Weissberg (Eds), *Social competence in a developmental perspective* (pp. 355-369). Boston: Kluwer Academis Publishers.

Gagnon, C. (1991). School Based interventions for aggressive children: Possibilities, limitations, and future directions. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (Eds), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 449-465). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Gagnon, C. (1988). Compétence sociale et difficulté d'adaptation aux pairs. Dans P. Durning et R. E. Tremblay (Eds), *Relations entre enfants: Recherches et interventions éducatives* (pp. 111-145). Paris: Éditon Fleurus.

Gagnon, C. et Coutu, S. (1986). Caractéristiques sociométriques d'enfants agressifs selon un modèle de traitement de l'information. *Revue canadienne de psycho-éducation, 15*, 147-161.

Goose, K. P. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 181-197.

Grevisse, M. et Goosse, A. (1989). *Nouvelle grammaire française*. Paris: Duculot.

Kendziora, K. T. et O'Leary, S. G. (1993). Dysfunctional parenting as a focus for prevention and treatment of child behavior problems. Dans T. H. Ollendick et R. J. Prinz (Eds), *Advances in clinical child psychology*, (Vol 15, pp. 175-206). New York: Plenum Press.

Kimble, C. E., Forte, R. A. and Yoshikawa, J. C. (1981). Nonverbal concomitants of reacted emotional intensity and positivity: Visual and vocal behaviour. *Journal of Personality, 49*, 271-284.

Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and neglected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 283-307.

McClure, L. F., Chinsky, J. M. et Larcen, S.W. (1978). Enhancing social problem solving performance in elementary school setting. *Journal of Educational Psychology, 70*, 504-513.

Matsumoto, D. et Kishimoto, H. (1983). Developmental characteristics in judgement of emotion from nonverbal vocal cues. *International Journal of Intercultural Relations, 7*, 415-424.

Maynard, D. W. (1985). How children start arguments. *Language and Society, 14*, 1-30.

Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk. *Psychological Bulletin, 102*, 357-389.

Pelletier, D. (1989). *Réactions d'enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires aux provocations des pairs*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal.

Pelletier, D., Vitaro, F. et Coutu, S. (1989). Ajustement comportemental d'enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires à des provocations. Sciences et Comportement, 19, 374-391.

Pepler, D. J., King, G. et Byrd, W. (1991). A social-cognitively based social skills training program for agressive childre. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (Eds), The development and treatment of childhood agression (pp. 361-379). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Price, J. M. et Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 455-471.

Rabiner, D. L. et Gordon, L. V. (1993). The relationships between children's social concerns and their social interaction strategies: Differences between rejected and accepted boys. *Social Development, 2*, 83-95.

Rabiner, P. L., Gordon, L., Klumb, D. et Thompson, L. (1991,avril). *Social problem solving deficiencies in rejected children: Motivational factors and skills deficits.* Communication à la Biennial conference of the Society for Research in Child Development, Seattle, Washington.

Richard, B. A. et Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school-aged children. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 50*, 226-233.

Rubin, K. H., Chen, X., et Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive childre. Merrill-Palmer Quarterly, 29, 518-534.

Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development, 55*, 1504-1513.

Saarni, C. (1982). Social and affective functions of nonverbal behavior: Developmental concerns. Dans R. S. Feldman (Éd), *Development of nonverbal behavior in children* (pp. 123-147). New York: Springer-Verlag.

Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology, 15*, 424-429.

Scherer, K. R. (1982). Methods of research on vocal communication: paradigms and parameters. Dans K. R. Scherer et P. Ekman (Éds), *Handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 136-198). New York: Cambridge University Press.

Schlundt, D.G. et McFall, R. (1985). New directions in the assessment of social competence and social skills. Dans L. L'Abate et M.A. Milan (Éds), *Handbook of social skills training and research* (pp. 22-49). New York: John Wiley & Sons.

Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development, 58*, 283-305.

Shure, M. B. et Spivack, M. (1980). Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 29-44.

Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics.* New York: HarperCollins.

Thomassin, L. et Alain, M. (1991). Nouvelles approches en interventions sur la compétence sociale des enfants. Dans M. A. Provost (Éd.), *Le développement social des enfants: Perspectives méthodologiques, théoriques et critiques* (pp. 121-163). Montréal: Éditions Agence D'ARC inc.

Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L., Gagnon, C. et Charlebois, P. (1987). The preschool behavior questionnaire: Stability of its factor structure between cultures, sexes, ages, and socioeconomic classes. *International Journal of Behavioral Development, 10*, 467-484.

Tremblay, A., Strain, P. S., Hendrickson, J. M. et Shores, R. E. (1981). Social interactions of normal preschool children. *Behavior Modification, 5*, 237-253.

Vitaro, F., Audy, P. et Dumoulin, E. (1986). Intervention multimodale auprès d'enfants jugés agressifs et rejetés des pairs. *Canadian Journal of Special Education, 2*, 171-197.

Vitaro, F. et Beaumelcil, R. (1985). Amélioration des conduites sociales au préscolaire. *Apprentissage et Socialisation, 8*, 29-44.

Vosk, B. N., Forehand, R. et Figueroa, R. (1983). Perception of emotions by accepted and rejected children. *Journal of Behavioral Assessment, 5*, 151-160.

Annexes

Annexe A

Définition des types de contenus verbaux[1]

1. Émotions négatives non dirigées

Le sujet exprime de la déception ou de la tristesse sans références au provocateur.

2. Attirer l'attention

Le sujet interpelle le provocateur pour attirer son attention.

3. Commentaires apaisant

Le sujet mitige l'importance de l'événement auprès du provocateur ou exprime au provocateur qu'il assume seul les conséquences.

4. Appel à l'adulte ou à des forces externes

Le sujet fait appel à des tiers qui représentent l'aspect punitif à être infligé ultérieurement au provocateur.

5. Activités affiliatives verbales

Le sujet tente d'engager une conversation ou fait une offre non reliée à la situation ou à la provocation.

6. Menace verbale

Le sujet exprime clairement qu'il désire une modification de la situation à défaut de laquelle une conséquence négative pour le provocateur est précisée ou pressentie.

7. Affirmation de droits

Le sujet justifie ou explique une demande ou une directive en faisant valoir ses droits. Il peut invoquer (en autres) la propriété, la primauté, etc. L'affirmation de droits est distincte de la demande ou de la directive qui la précède ou la suit.

8. Directives

Le sujet indique clairement au provocateur le comportement désiré ou proscrit en utilisant l'impératif.

---

[1] Définitions tirés de Pelletier, D. (1989). *Réactions d'enfants agressifs-rejetés et prosociaux-populaires aux provocations des pairs.* Thèse de doctorat.

9. Verbal négatif dirigé vers le provocateur

Le sujet adresse un reproche, pose une question ou fait une remarque destinée à mettre en évidence son déplaisir ou sa déception en identifiant clairement le provocateur. La forme est plus exclamative et le but semble être d'exprimer à ce dernier une émotion négative dans une émission verbale personnalisée.

10. Échanges relatifs aux objets et à la situation

Le sujet demande ou donne des informations relatives aux objets sans manifester d'émotions négatives au provocateur. La forme est interrogative ou descriptive et le but est relié à une recherche ou à une transmission d'information.

11. Échanges relatifs au comportement du provocateur

Le sujet demande ou donne des informations relatives aux comportements du provocateur sans manifester d'émotions négatives envers le provocateur.

12. Propositions et compromis

Le sujet propose activement une solution au provocateur. Le sujet et le provocateur sont tous deux impliqués dans la solution.

13. Demandes

Le sujet fait une demande de réparation au provocateur en lui laissant la possibilité de refuser. L'initiative de la réponse est laissée à ce dernier et e sujet ne prend pas d'engagement vis-à-vis le provocateur.

14. Attaque verbale

Le sujet adresse des reproches clairs, des insultes ou des critiques de façon directe au provocateur.

15. Crier (pas de mots audibles)

16. Autres

Le sujet a une réaction inclassifiable, non observable.

Annexe B

Grille *ad hoc* de l'accord entre l'intonation et le contenu verbal

	Fâché	Heureux-affiliatif	Triste-déçu	Peur	Neutre
A. Émotions négatives non dirigées	✓		✓		
B. Attirer l'attention					✓
C. Commentaires apaisants		✓			
D. Appel à l'adulte ou à des forces externes					
E. Activités affiliatives non reliées à la situation		✓			
F. Menace verbale	✓				
G. Affirmations de droits	✓				
H. Directives	✓				
I. Verbal négatif dirigé vers le provocateur	✓		✓		
J. Commentaires et informations VS le comportement du provocateur	✓		✓		
L. Propositions et compromis		✓			
M. Demandes			✓		
N. Attaque verbale	✓				
O. Crier	✓				

Annexe C

Catégories molaires de contenus verbaux

(classification inspirée de Dodge *et al.*, 1987)

Catégorie agressive

A. Émotions négatives non dirigées

B. Menace verbale

C. Directives

D. Verbal négatif dirigé vers le provocateur

E. Critique verbale

F. Crier

Catégorie prosociale

A. Attirer l'attention

B. Commentaires apaisants

C. Activités affiliatives non reliées à la situation

D. Affirmation de droits

E. Commentaires et informations VS les objets et la situation

F. Commentaires et informations VS le comportement du provocateur

G. Propositions et compromis

H. Demandes